

## Adatok a felső tagozatba lépő tanulók íráskészségének alakulásáról

Sokat beszélünk arról, hogy az általános iskola alsó tagozatából a felső tagozatba lépő tanulókkal sok a probléma. Nehéz lenne felsorolni a tanulók előmenetelére, teljesítményére, magatartására stb.-re vonatkozó kifogások hosszú sorát. A nevelők egyrésze természetesnek tartja ezt a jelenséget, mitsem törődve az okok feltárásával. Mások túlzott aggodalommal vizsgálják a kérdést.

Szerencsére a nevelők többsége a tényekre alapozza nevelői meggyőződését és arra törekszik, hogy a felszínre kerülő problémáknak az okait tisztázza és igyekszik megtalálni a megoldás eszközeit is. A kérdés megítéléséhez fontos annak előre bocsátása, hogy a személyiség fejlődésének ez a szakasza számos új vonást hoz magával, amelyek a fejlődő gyermek egész magatartásában, önmagához, környezetéhez és a társadalomhoz, a különböző normákhoz és értékekhez, s ezeken belül a *munkához való viszonyában* igen változatos formában tükröződik. Az életkori sajátosságok azonban nem adnak minderre egyértelmű magyarázatot.

A jelentkező problémák forrását a nevelők komoly hányada azzal a — didaktikailag elég jelentős — változással magyarázza, amely a szaktanári rendszerre való áttéréssel együtt jár. Kétségtelenül ez számos probléma forrása. A tanulókkal szemben támasztott *követelmények* ugrásszerűen megnövekednek, azok összehangoltsága viszont nem kielégítő; a szaktanári versenyessé túlkapásokra vezet stb. A tanulók számára gyakran jelentős feladatot jelent, hogy egyszerre több nevelőhöz kell alkalmazkodniuk. S ha ez nem sikerül, hajlandók vagyunk a tanulókra hárítani a felelősséget.

E sokrétűen összetett problémák tisztázásához magunk részéről is szeretnénk néhány szerény, de konkrét adattal hozzájárulni. Szűk területre szorítkozunk, s itt csak annyit lépünk a megoldás felé, amennyire adataink feljogosítanak. Vizsgálódásunk és annak eredménye abból a szempontból sem volt hiábavaló, mivel olyan irányban tettünk kísérletet, ahol *viszonylag objektív módszerek* alkalmazásával exakt adatok birtokába juthatunk. Ilyen területnek tekintjük a *készségeket* és az ezekre épülő *teljesítményeket*.

Ismeretes, hogy a felső tagozatba lépő tanulóknál egyes készségek fejlődésében törés mutatkozik. Ez jól tükröződik a tanulók különféle teljesítményeiben.

Úgy véljük, hogy a készségek közül megbízhatóan, objektív eljárással a tanulók *íráskészségének* alakulása mérhető a leginkább. Ezért választottuk ezt a területet.

Megerősít bennünket választásunk helyességében a a körülmény is, hogy a tanuló *általános teljesítményének kialakításában* az íráskészség lényeges szerepet betöltő összetevő (komponens).

Tárgyalásunk során a következő problémákkal kívánunk foglalkozni:

1. Milyen elméleti alapokra épül vizsgálatunk?
2. A vizsgálat és az adatok feldolgozásának *módszere*.
3. A vizsgálat adatainak elemzése.
4. Milyen következtetésekre nyújtanak alapot a vizsgálat eredményei?

### 1.00 Elméleti megfontolások:

1.10 Az írásnak, mint tevékenységnek tárgyi *eredménye* = *teljesítmény*. Ennek — mint minden teljesítménynek — elemzése bepillantást enged magának a tevékenységnek számos sajátágába. Az írás maradandó tárgyi elemei ui. közvetve az írás funkciójának (vagyis a tanuló tevékenységének) jellegzetességeit tükrözik. A tevékenység pedig a személyiség magatartásának konkrét formájára, tehát a személyiség egészére nézve is tájékoztatást nyújt.

A kézírás a felső tagozatos tanulók iskolai munkájában fontos szerepet tölt be — hiszen annak mindennapi alkotó eleme. Maradandó, tárgyi jellege alkalmassá teszi a gyermek kézírását arra, hogy különböző időpontban összehasonlításokat végezzünk és az adatok elemzésére visszatérjünk. Az írásnak a személyiség elemzésében feltétlenül értékes diagnosztikai jelző szerepe van és ezért annak elemzése vagy kiinduló pontként használható fel, vagy pedig egyéb

adatok kiegészítésére, ellenőrzésére és helyesbítésére alkalmas. (Nem volna helyes, ha erről a lehetőségről lemondanánk.) Ebből következik:

1.11 Minden tevékenység az egész személyiségre jellemző magatartási forma. Ez hangsúlyozottan érvényes a munkajellegű tevékenységre.

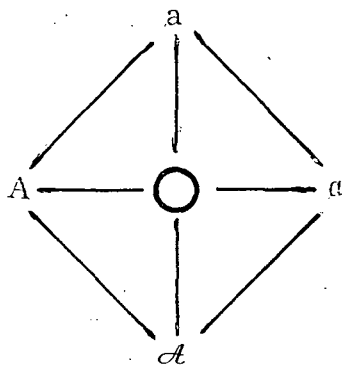
1.12 A tanulók iskolai kézírása „feladat” természetű (tehát munka), így általában magán viseli a gyermeki munka sajátosságait.

1.13 A kézírás olyan többszörösen összetett tevékenység, amelynek pszichológiai bázisa a dinamikus *sztereotípiá*. Ennek nagyon jól megfigyelhető következménye és egyben bizonyítéka, hogy már a jól begyakorolt kézírás viszonylag állandó, vagy legalábbis tartós jellegzetességeket mutat. A tanulók kézírása azonban korántsem tekinthető kialakultnak, mivel az írás dinamikus sztereotípiájának továbbfejlődése és változása az *iskolai munka* természetes következménye.

A gyermek kézírásának változását az iskola sokszorosan összetett hatásrendszere befolyásolja. Ez különösen megfigyelhető a felsőtagozatos tanulónál, akinél az osztálytanítós rendszerrel együttjáró egységes hatás már nem érvényesül. Így természetes, hogy az írással kapcsolatban felállított követelmények sem azonosak minden tanárnál. (A szaktanári rendszer mellett nem lehet kiküszöbölni a követelmények meghatározásánál és a teljesítmények elbírálásánál a szubjektív szempontok érvényesülését.)

1.20 Az írás (és olvasás) tevékenységének dinamikus sztereotípiája sokszorosan összetett. A feltételes reflexláncolatban a kapcsolatok úgy alakulnak ki, hogy az egyes elemek bizonyos differenciált ingerekre szerepet válthatnak.

1.21 Az írás és az olvasás tanulásánál legalább öt elem lép egymással feltételes kapcsolatba: a hang (hangzó), a jelzésére használt nyomtatott kis- és nagybetű, valamint ezek írott alakja. Az *első kapcsolat* a hang és a nyomtatott kisbetű között épül ki. Ez természetesen a leg-erősebb. Mivel az írott alakot a nyomtatott alak megismertetése után közvetlenül ugyancsak megtanulja a gyermek, az olvasásnál mindkét betűalak egyenlő értékű (csaknem teljesen azonos energiájú) vizuális ingerként szerepel, amelynek auditív reflexe a megfelelő hang (hangzó). Az írásnál a reflex lefutása fordított. A hang jelenti az ingert, míg a betűalak leírásához szükséges mozgások összessége a reflex (reflexlánc). A *másodlagos kapcsolat* a betű írott és nyomtatott, valamint a kis és nagy alakja között jön létre. Ebben a szövevényesnek látszó reflexláncolatban az egyes elemek között kölcsönös inger-reflex viszony alakul ki. Az egyes elemek inger vagy reflex szerepe mindig a szituációtól függ. Egyébként a hang és a betűk inger-reflexkapcsolatát ezzel a négyzetes figurával ábrázolhatjuk:



1. ábra

1.22 Az ábra jól szemlélteti, hogy a reflexkapcsolatban szereplő öt elem közül a hang foglalja el az összekötő szerepet. A hang (mind fizikai, mind fiziológiai hatását tekintve sajátos elem) egyidőben négy különböző, vizuális jellegű elemmel lép egyértelmű feltételes reflexkapcsolatba. Ennek folytán mind a négy betűalak a vele kapcsolt hangnak vizuális

jelzésévé, szimbólumává válik. Az azonos értékű, de más-más szituációkban érvényes kis- és nagybetűk, írott és nyomtatott alakok finom differenciáltsággal foglalnak helyet a reflexláncolatban. Éppen ezért az ingerek serkentő hatását a szituáció által kiváltott és a serkentő hatással egyidőben fellépő differenciális gátlással is össze kell kapcsolni. Ha ezek a kellően kiépített differenciális gátlások nem funkcionálnának, akkor pl. egy meghatározott betű nagy alakjának leírása közben a kisbetű leírásához szükséges mozgásmechanizmus *zavarná* a nagybetű leírásának mozgásmechanizmusát. Ha tehát ez a differenciális gátlás nem jól működik, akkor a leírt betű is jelezhet valamit a mozgásmechanizmus zavarából.

1.23 Ha problémát leegyszerűsítjük az írás területére, akkor reflexként minden esetben a megfelelő betű leírásához szükséges mozgásmechanizmusnak kell jelentkeznie. A kellően meghatározott (differenciált inger) közvetlenül négy alapszituációból eredhet:

1. írott betű (másolása),
2. nyomtatott betű (másolása írott betűkkel),
3. tollbamondás (alapján leírás), és
4. a saját gondolatainknak vagy egyéb, nem kötött szövegnek a leírása.

Könnyen belátható, hogy az első szituáció jelenti a legközvetlenebb ingert, hiszen — legalább látszólag — valamennyi mozgásnak az inger által meghatározott „irányban” kell haladnia. A szó elsődleges értelmében csak ez jelent „másolás”-t. A többi három szituáció mindenike „áttételezés”-t igényel. A nyomtatott szövegnek írott betűkkel történő „átírása” azonban, — úgy véljük —, csak a kezdeti fokon jelent észrevehető nehézséget az írott szövegről történő tényleges másolással szemben.

1.24 Az írástanulásnál az egymást követő számos részművellet gyakorlása útján alakul ki a gördülékeny írást biztosító dinamikus sztereotípiá, ami azt eredményezi, hogy az egyes mozgáselemek már közvetlenül, *automatikusan* váltják ki egymást. Az írás említett alapformáinak mindenikénél a végrehajtás azonos motorizmussal folyik le. Világos azonban, hogy az írás szenzomotoros elemeinek összerendezettségét, koordináltságát fokozza, illetve csökkenti az írás tevékenységét közvetlenül elindító és azt esetleg kísérő *szenzuális inger*. Vizsgálatunknál ezt a körülményt is figyelembe kívántuk venni. Ezért a tanulók írását nyomtatott betűs és írott szöveg másolásával és tollbamondás útján készített feladatok alapján elemeztük.

1.25 Az írás automatizmusának egyszerű reflexsémája az említett három szituációban a következő:

- |   |                        |
|---|------------------------|
| 1. írott szöveg másolása                          | $a \rightarrow a$      |
| 2. nyomtatott szöveg „másolása”<br>írott betűkkel | $a \rightarrow a$      |
| 3. tollbamondás                                   | (hang) $\rightarrow a$ |

1.26 Vizsgálódásunk nem terjedt ki az írás technikai vonatkozásaira. Ez nem azt jelenti, hogy ennek az íráskészség fejlődése szempontjából nem tulajdonítottunk komoly jelentőséget, azonban ez alkalommal az írás tevékenysége *eredményének* vizsgálatára szorítkoztunk. (Teljesítményvizsgálat.)

1.27 Miután a 4. osztályos tanuló egyénileg meghatározható íráskészségre tett szert, jogos az a feltevésünk, hogy ennek további alakulása az 5. osztályba lépést követően is mérhető, és a nyert adatok *korrelációban állnak* a tanuló egyéb készségei, magatartása és teljesítménye terén megállapítható változásokkal.

## 2.00 A vizsgálat módszere

2.10. A vizsgálat módszerének kidolgozását a 4. osztályban tanító nevelők közreműködésével Markos András gyakorló iskolai igazgatóval végeztük. A nevelők javaslata alapján kiválasztottunk néhány jó, közepes és gyenge íráskészségű 4. osztályos tanulót, akikkel másolási és tollbamondási próbákat végeztettünk. Lemértük a tényleges teljesítmény idejét és ennek alapján begyakoroltuk a tollbamondás helyes ütemét, amely megfelel a közepes teljesítményű tanulók teljesítőképességének. Kísérletekkel állapítottuk meg azt is, hogy a vizsgálat alkalmával milyen

utasításokra van szükség ahhoz, hogy valamennyi tanuló jól megértse és ennek megfelelően teljesítse a feladatot. Pontosan megállapítottuk az „utasítás” szövegét is, és azt magnetofonszalagra vettük.

#### 2.20. Az írás szövegének kiválasztása.

2.21. Másolás és tollbamondás céljára olyan szöveget kellett kiválasztani, amelyet minden osztály valamennyi tanulója ismer, tehát külön megbeszélésre nem szorul. A vizsgált osztályokban tanító nevelők javaslatára a 4. osztály olvasókönyvében található olvasmányt választottunk, amelynek címe „Ságvári Endre”. Ebből három szakaszt jelöltünk ki:

2.21. Tábláról (írott szöveg alapján) történő másolásra;

2.22. Könyvből való másolásra.

2.23. Tollbamondásra.

2.24. Az olvasókönyv minden tanulónak rendelkezésre állt. A tábláról másolandó szöveget a nevelő szabványbetűkkel előre felírta a táblára és eltakarta a munka megkezdéséig. A tollbamondás szövegét — az írás ütemének megfelelően — magnetofonszalagra vettük.

2.30. Az azonos körülmények biztosítása érdekében az egész vizsgát levezetését előzetesen magnetofonszalagra vettük.

2.31. A vizsgát alkalmával az iskola igazgatója közölte a tanulókkal, hogy a mai munkára vonatkozóan a magnetofon útján kapnak utasítást. Figyeljenek tehát a magnetofonra! Ezt követően bekapcsolták a magnetofont és a tanulók az így kapott utasításoknak megfelelően végezték feladatukat.

2.32. A vizsgát teljesen azonos szöveggel, ugyanazzal a magnetofonszalaggal végeztük eddig három alkalommal:

1. vizsgát: 1965. május 5.

2. vizsgát: 1965. szeptember 2.

3. vizsgát: 1966. május 31.

Az első vizsgát három, a 2—3. vizsgát két-két (a, b) csoportban végeztük. A vizsgában összesen 26 fiú és 26 leány vett részt. Az időközben eltávozott, illetve az 5. osztályba érkezett új tanulókat ennél az értékelésnél nem vettük figyelembe.

#### 3.00. A feldolgozás módja.

3.00. A vizsgában résztvevő tanulók minden alkalommal 3—3 db füzetlapon dolgoztak. Így a feldolgozásnál a munkalapokat különféle csoportosításban rendezhettük el. Az adatok összevetésénél egymáshoz viszonyítottuk az a) és a b) csoport adatait is, mivel ezek egy-egy tanulócsoporthoz tartoztak.

A tényadatok összehasonlítását keresztmetszetben és hosszmetsetben végeztük.

Az értékelésnél kizárólag a három felmérési alkalommal készített munkalapokat vettük figyelembe.

#### 4.00. A vizsgát számszerű adatainak összehasonlító értékelése.

##### 4.10. A leírt betűk mennyisége.

4.11 Az írásteljesítmény mennyiségét a leírt betűk számával fejeztük ki. Egy-egy betűnek számítanak az írásjelek is, a sor végén alkalmazott kötőjelet azonban nem vettük figyelembe. A könyvből való másolásnál kihagyott betűkkel csökkentettük, a feleslegesen megismételt betűkkel pedig növeltük a teljesítményt.

4.12. A tábláról másolt szöveg 129 betűből állott. A lemásolásra 5 percet adtunk. (Ezt az utasításban közöltük.)

4.13. A könyvből való másolásra kijelölt szövegből annyit írt minden tanuló, amennyit 5 perc alatt a megszokott ütemben le tudott írni. A számszerű eredmények a következők:

A vizsgált csoport	1.                      2.                      3. vizsgálat			Index
	átlag teljesítménye betűmennyiségben			$\frac{3 \times 100}{1}$
a) csop. fiúk	77	84	176	
b) csop. fiúk	97	89	125	
összes fiú	89	86	164	184,6%
a) csop. leány	93	114	167	
b) csop. leány	76	79	159	
összes leány	85	99	163	191,8%
fiúk és leányok együtt	87	93	163,3	187,7%

A fiúk és leányok elért legalacsonyabb (min.) és legmagasabb (max.) teljesítménye:

	1.		2.		3.	
	vizsgálat					
	min.	max.	min.	max.	min.	max.
	teljesítménye betűmennyiségben					
fiúk	59	154	47	164	92	208
leányok	41	143	45	161	111	248

4.20. Megállapítások:

4.21. A tanulók *menyiségi* teljesítményét — a leírt betűk számát véve alapul — nem befolyásolta lényegesen az 1. és a 2. vizsgálat időpontja között eltelt nyári szünet. A visszaesések és teljesítménynövekedések csaknem kiegyenlítik egymást. Akad ugyan közel 50%-os visszaesés, illetve hasonló arányú emelkedés (mindkettő leánynál), de ez nem jellemző. A két vizsgálat minimum- és maximum adatai között nincs különösebb eltérés. A nyári szünet (és esetleg egyéb körülmények hatása) más vonatkozásban jelentkezik. Vizsgálódásunk szempontjából azonban ennek most nincs jelentősége.

4.22. Más a helyzet az 1. és a 3. vizsgálat adatainak összevetésénél.

A két vizsgálat között eltelt egy iskolai év, mialatt a tanulók a felső tagozatban elvégezték az 5. osztályt. A fiúk és a leányok átlagos teljesítménye az 1. vizsgálatnál nagyon megközelíti egymást, míg a 3. vizsgálatnál már majdnem egybeesik. Az 1. és a 2. vizsgálat átlagteljesítménye között a fiúknál + 84,6, a leányoknál + 91, 8% az eltérés, aminek súlyozott átlaga 87,7%. A minimum-maximum toleranciája mind a fiúk, mind a leányok esetében fokozódik, ami arra utal, hogy a lassú írású tanulók mindinkább lemaradnak a legjobb beidegzéssel dolgozó társaik mögött. Vannak azonban feltűnő kivételek is. Pl. az 1. vizsgálatnál a legalacsonyabb mennyiségi teljesítményt elért leány (b. 13) a 3. vizsgálat alkalmával 348%-kal magasabb teljesítményt mutatott fel, mint az 1. vizsgálatnál. Ugyanakkor a legjobb teljesítményű leány (b.16) csupán 161%-kal fokozta teljesítményét, vagyis az átlagos (168,8%-os) teljesítménynövekedés alatt maradt. Természetes azonban, hogy figyelmünket elsősorban nem a szélső esetekre, hanem inkább az általánosan jellemző adatok felé kell fordítanunk, mivel a (b.13.) jelű leány esetében ki nem derített körülmények is közre játszhattak.

4.23. A *tollbamondás* szövege 140 betűből állott. Ezt — csekély kivétellel — valamennyi tanuló teljesítette. Az elmaradások nem abból eredtek, hogy írásuk sebessége kisebb volt a tollbamondás üteménél, hanem inkább abból, hogy nem értették meg a magnetofon által közvetített helyes szöveget, kérdésre pedig nem volt lehetőség, s így egy-egy szóval lemaradtak, amit később már nem tudtak pótolni vagy helyesbíteni. E szövegrész mennyiségi vizsgálata tehát felesleges.

A mennyiségi teljesítmény további összefüggéseit a 6.00 pontban elemezzük.

5.00. *A helyesírási és a szövegtől való eltérésekből adódó hibák összefüggése a mennyiségi teljesítménnyel.*

5.10. Az elkövetett hibákat mindhárom vizsgálatnál és mindhárom feladatnál egy tanulóra vetítettük. Az eredményeket táblázatban foglaltuk össze:

Megnevezés	1.	2.	3.	Index
	vizsgálat alkalmával egy tanulóra eső hibák átlagszáma			$\frac{3 \times 100}{1}$
Másolás tábláról	1,3	1,6	1,0	77,00%
Másolás könyvből	0,9	1,1	1,4	155,00%
Tollbamondás	6,0	7,5	5,0	83,00%
Másolás könyvből				
fiúk	0,96	1,58	2,34	249,00%
leányok	0,85	0,69	0,38	45,00%

5.20. Az adatok elemzése két fontos megállapításra ad alapot:

5.21. Az a körülmény, hogy a tanulóknak írott vagy nyomtatott szöveget kellett-e másolniuk, nem játszott különösebb szerepet a hibák mennyisége szempontjából. A tanulók az 1. vizsgálatkor a nyomtatott szöveg másolását kb. annyi hibával végezték, mint amennyivel több hibával (0,4) a nyomtatott szöveget másolták a 3. vizsgálat alkalmával. A különbség éppen fordított arányban mutatkozik, tehát nem mutat korrelációra.

5.22. A *tábláról* történt másolásnál a hibák indexe javulást mutat. Itt ugyanis egy meghatározott terjedelmű szöveget kellett lemásolni elegendő idő alatt. A könyvből való másolásnál azonban *meghatározott idő alatt* a kijelölt szövegből kellett leírni *annyit*, amennyit tudtak. Feltehető, hogy itt a minél *nagyobb mennyiségű* teljesítmény elérése volt a motívum, s ezért elhanyagolták — többek között — a helyesírást. Ugyanis a mennyiségi teljesítmény indexe 187,7%, de ugyanakkor a hibák indexe is 155%. Ha a teljesítmény *mennyiségi* és valamely meghatározott jellegű *minőségi* indexe azonos irányban változik, úgy a hibák abszolút növekedése mellett csak akkor van relatív javulás, ha egy adott mennyiségi egységre eső hibák száma csökken.

Az 1. vizsgálatnál a könyvből másolt szöveg minden 100 betűjére 0,9 hiba esett, míg a 3. vizsgálatnál csupán 0,8 hiba. Tehát a mutató valamennyire javult. Természetesen ez sem megnyugtató, mert a mennyiségi eredmények *nagyobb* arányú fokozása mellett nem fordítanak gondot a hibák csökkentésére.

Adott vetítési alapként 100 leírt betűt vettünk. Így a mutató képlete:

$$\frac{\text{hibák száma} \cdot 100}{\text{betűk száma}}$$

5.23. Bizonyítással nem véletlen, hogy a fiúk és a lányok teljesítményének ebben a vonatkozásban történő összehasonlítása a lányok számára kedvező. Amíg ui. a fiúknál a mutató 1,08-ról 1,43-ra nőtt, ugyanakkor a lányoknál 0,86-ról 0,24-re csökkent. Márpedig a mennyiségi teljesítménynél is a lányok indexe kedvezőbb, ami tovább növeli a lányok teljesítményének viszonylagos értékét.

5.24. Nézzük ezt a kérdést további összefüggésben!

A könyvből való másolásnál nem követett el hibát:

Megnevezés	1.	2.	3.	Index
	vizsgálatnál:			$\frac{3 \times 100}{1}$
fiú közül	8	9	2	250%
az összes fiú %-ában	320%	34,50%	7,7	
leány közül	13	14	18	138,40%
az összes leány %-ában	500%	53,70%	69,30%	

Ezek az adatok objektíven tükrözik a fiúknak és a lányoknak az iskolai munkához való viszonyát is.

#### 6.00. A leírt betűk számának és a betűk nagyságának összefüggése.

6.10. Az előző pontban olyan összefüggést kerestünk, amely problémánkhoz csupán másodszorban kapcsolódik. A helyesírás nem vonható be egyszerűen az íráskészség szenzomotorikus alkotóinak a rendszerébe. A kézírás dinamikus sztereotípiájának fejlődése és megszilárdulása mindinkább szabaddá teszi a tudati erőket egyéb tényezők (pl. a helyesírás, tartalom stb.) ellenőrzésére. A „helyes betűvetés” viszont nem egyszerűen az egyes betűk formai követelményeinek kielégítését jelenti, hanem azt is, hogy a szövegben egymás mellé fűzve megfelelnek a „rendes” írással szemben támasztott egyéb igényeknek. Ilyen igény pl. hogy minden betű a kellő helyen legyen stb.

6.20. A 4. osztályban a nevelő már elég sok figyelmet fordít a tanulók írás-sebességének fokozására. Az íráskészség fejlesztésének ezt a szempontját azonban úgy érvényesíti, hogy az írás sebességének növekedése ne vonja maga után az írás formai sajátosságainak kedvezőtlen alakulását, vagyis az írás külső alakjának romlását. Általában ragaszkodunk a szabályos, szép betűkhöz, az írás tetszetős külső alakjához. A lassúbb írásnál kevésbé lendületesek, vastagabbak a vonások, a betűk is elég nagyok. Az 5. osztályba lépő tanuló viszont mintegy felszabadul a szoros ellenőrzés alól és alig lépte át a felső tagozat küszöbét, máris önkényesen változtat a követelményeken. Ezt bizonyítja az a tény, hogy már a tanév megkezdésekor az eddiginél apróbb betűkkel ír, összébb szorítja a betűket és a szavakat. Röviden: az írást kisebb mozdulatokkal végzi, betűit összébb szorítja. Ez a tendencia a tanév során még tovább fokozódik, s bizonyítást tudatosan is arra törekszik a tanuló, hogy apróbb betűkkel, kisebb mozdulatokkal írjon. Noha ez már a 2. vizsgálatnál is megfigyelhető, ott még nem tapasztaljuk, hogy ez a mennyiségi teljesítményt befolyásolná.

6.21. Az írás fejlődésének említett tényeit pozitíven kell értékelnünk. Ezek azonban nem járnak egyedül.

Konkrét vizsgálódás céljára részletet közlünk az (a/9.) jelű fiútanuló 1. és 3. feladatlapjából:

A nyomda, a párt

A nyomda a párt nyomdája, Elza laká-  
sán volt elrejtve. Az asszonyt nem atthon

6.22. A fentebb kifejtetteken túl megállapítható, hogy a tanuló írásának jellege lényege-  
sen megváltozott. A betűk tengelye megdőlt, a sorok hullámosak lettek, mivel az azonos betűk  
nagysága sem egyenlő. Különösen feltűnő az „n” és „m” betűk árkádos jellegének megváltozása.  
Noha grafológiai szempontból az írás magasabb nivójú lett, az iskolai megítélés tekintetében  
mégis kedvezőtlenebbül minősül, mint az 1. alkalommal készített feladatlap.

Nem lehet a tanuló javára írni azt sem, hogy írásának sebessége 142%-kal nőtt.

6.23. Nem kevésbé feltűnő az a változás, amit az (a/23) jelzésű fiútanulónál tapasztaltunk.  
Alljon itt az 1. és a 3. vizsgálatnál készült feladatlapja.

A nyomda, a párt  
nyomdája, Elza lakásán

A nyomda, a párt nyomdája,  
Elza lakásán volt elrejtve.

(Az írás sebességének növekedése 226%. Ilyen ugrásszerű emelkedést a dinamikus sztereo-  
típiá várható fejlődése nem indokol.) Mindkét tanulónál hasonlóan kedvezőtlen megállapításra  
jutunk a két másik feladat teljesítésével kapcsolatban is. Ez azt igazolja, hogy íráskészségük  
már ebben a kedvezőtlen megítélés alá eső irányban fejlődött.

6.24. A leánytanulóknál jobb megállapításokat tehetünk. Noha itt is akadnak kedvezőtlen  
irányú változások, azonban több pozitív megítélésű nőemelkedést tapasztalunk. Például az  
(a/15) jelű leány 1. és 3. vizsgálaton készített feladatlapja elég megnyugtató megállapításokra  
ad alapot.

A nyomda, a párt  
nyomdája, Elza lakásán

A nyomda, a párt nyomdája, Elza laká-



### 6.30. Következtetések:

6.31. Vizsgálatunknak ebben a szakaszában még nem terjeszkedtünk ki az íráskészség fejlődésének olyan részleteire, amely az írás valamennyi tényezőjének elemzését igényli. Erre akkor kerül sor, amikor majd a további vizsgálatok feladatlapjai nagyobb távlati áttekintést biztosítanak. A már rendelkezésünkre álló felmérési adatok viszont arra utalnak, hogy a felső tagozatba lépő tanulók íráskészségének fejlődése *nem kedvező*.

6.32. Amíg az alsó tagozatban az osztálytanítók a tempógyorsítást a tanterv szellemében, következetesen és egyéb ellenőrzési szempontok betartása mellett végzik, addig a felső tagozatban ennek a kérdésnek nincs felelős gazdája. A tanulókkal minden szaktanár irat, de a teljesítményt (rendszerint) főleg tartalmilag és magát az írást pedig csupán „az általános külalak” szempontjából bírálja el. Tehát hiányzik a következetes, folyamatos és azonos követelményeket érvényesítő *ellenőrzés*.

6.33. „Romlik a tanulók írása az 5. osztályban”, hangzik a probléma. A dokumentációs anyag is ezt igazolja. Kétségtelenül ellentmondást találunk az 5. osztályos tanulókkal a kézírás tekintetében támasztott mennyiségi igények és az íráskészség fejlettségének foka között. Ezt a tanuló úgy kompenzálja, hogy csökkenti saját írásával szemben a minőségi követelményeket, amit lassan meg is szokik; mivel a szaktanárok vagy enyhén bírálják el a kérdést (hiszen alig van idejük a probléma elmélyült vizsgálatára), vagy az elmarasztalás hiánya hallgatólagos jóváhagyást jelent a tanuló számára.

### 6.40. Teendők:

6.41. Tovább kell vizsgálni a tanulók íráskészségének változását az átlépés szakaszában, hogy a negatív jellegű következmények megelőzésére hatásos eljárást dolgozhassunk ki.

6.42. Vizsgálni kell azokat az *összefüggéseket*, amelyek az íráskészség fejlődését befolyásoló számos tényező között fennállnak, mivel vizsgálatunk eddigi adatai szerint ezek tisztázhatók. Lehetőség szerint absztrak módon kell kifejezni e tényezők *korrelációjának quotienseit*, hogy ezt a tényezők gyakorlati szerepének értékelésénél felhasználhassuk.

6.43. Kijelölt 5. osztályokban kísérletileg redukálni kell a tanulók írásbeli munkájával szemben támasztott *mennyiségi követelményeket* és következetesen ellenőrizni kell a *minőségi igények* teljesítését. A felső tagozatos tanulók íráskészségének fejlődését csak abban az esetben ítéltethetjük meg (egyértelműen) kedvezően, ha a) átmeneti visszaesések sem történnek, b) az írás gyorsaságának fokozódása olyan mértékű, ami arányban áll az írás gyakorlására fordított idővel. — Ezért a felső tagozatban tanító nevelők számára is fontos annak *tantervi*, differenciált megjelölése, hogy a tanulók íráskészségének helyes fejlesztése érdekében *kinek, mi* a teendője.



DR. KOVÁCS VENDEL

(Tanárképző Főiskola, Eger)

## A tanulók írásbeli és gyakorlati ellenőrzésének kérdései

Napjainkban minden korábbi viták ellenére ismét jelentős helyet foglal el az oktatásban az írásos és egyéb természetű (nem szóbeli) ellenőrzés. A nevelők érzik szükségességét, viszont kétségtelen az is, hogy felületes alkalmazása helyrehozhatatlan bajoknak lehet okozója. Érdemes tehát a kérdéssel újra foglalkoznunk.

Mindkét ellenőrzési forma megegyezik abban, hogy viszonylag gyorsan lebonyolítható és többször is lehetővé teszi az osztály egészének egy-egy időpontban való ellenőrzését. Innen van az, hogy alkalmazásukban a gyakorlat és az elmélet egyaránt az ellenőrző funkciót hangsúlyozza elsősorban, bár magától értetődő, hogy az írásbeli és gya-